

環境と人間行動

—「教育環境考」—

宮原英種

人間は環境のなかで行動する。人間の発達・学習といわれるものも、環境を通しておこなわれる。その意味で、人格、能力の形成や獲得にとって環境のもつ教育的意味、すなわち、「教育環境」は、きわめて重要であるといわなければならない。世に「教育環境」、あるいは、それに類する「家庭環境」とか「学校環境」「社会環境」といったことばが用いられることは多い。しかし、それらの「環境」のもつ本質的な意味や機能については、必ずしも、明確な回答が得られているとはいえない。

このことから、本小論においては、人間の行動を通しての「環境」のもつ意味を明らかにし、そこから、人間の成長・発達、さらには、学習に対して大きな影響をもつと考えられる「教育環境」のもついくつかの問題について考究することにする。

「環境」とは

「環境」ということばを広辞苑の辞書で引くと、<四囲の外界。周囲の事物。とくに、人間または生物をとりまき、それと相互作用を及ぼし合うものとして見た外界。・・・>と書かれている。

ここでとくに注目しなければならないのは、「環境」とは、「人間・・をとりまき、それと、つまり、人間と相互作用を及ぼし合うものとして見た外界」あるいは「・・・みられる外界」ということである。これは含蓄ある記述である。

端的にいえば、われわれのまわりになにかが物理的に存在しても、それだけでは、それは「環境」ではない。われわれがその周囲に存在するものと相互交渉をおこなってこそ、すなわち、それが相互作用の対象となってこそ、はじめて「環境」としての意味をもつのである。「相互作用」の対象としての外界とは、別のことばでいえば、われわれが「認識する対象」としての外界といってもよい。その対象を認識しなければ、「相互作用」の対象とはなりえないからである。

このことから、まずはじめに、「環境」と「認識」の問題から考えてみたい。「認識」とは、物事を見定め、その意味を理解することである。環境は人間が相互作用の対象としてその対象のもっている意味を理解し、認識し、そこから影響を与えられてこそ、「環境」としての意味をもつのである。言い換えれば、もし周囲に存在する物や人や自然が、その人間にとってなんらの影響を与えないとき、それはもはや「環境」としての意味をもたないといえる。

地理的環境と行動的環境

「環境」と「認識」の関係については、心理学は、古くから「地理的環境」と「行動的環境」ということで説明してきた。ドイツの有名な心理学者、コフカ(Koffka, 1935)は、環境の二重性について次のような挿話を述べている。

吹雪の舞う夕暮れのある日のことである。あたり一面真っ白な銀世界のなか、一人の旅人は遠い彼方にかすかな明かりを見つけた。その旅人は、勇を鼓してその明かりの家にとどり着き、一夜の宿を請うた。宿の主人は驚いたようすで、「どちらの方角からおみえになったのですか」と尋ねた。その旅人は、後ろの方を振り向いて、いま来た道の方向を指さした。すかさず、主人が「あなたは湖の上を馬に乗ってこられたのですか?」と言った。すると、その旅人は、びっくりして落馬し、死んでしまったのである。

この旅人にとっては、通ってきたところは、一面の真っ白い雪でおおわれた、かすかな灯火へと続く一本の道であった。だからこそ、彼は進む行動をとったのである。もしそこが湖の上に張り詰めた氷の上であったと知っていたら、その旅人は決してその上を進むようなことはしなかったであろう。その旅人にとって、感覚を通して頭のなかに認識されたのは、客観的な世界とはまったく異なる別の世界であったのである。

このことからわかるように、われわれをとりまく「環境」には、二つの環境がある。一つは客観的に存在する「環境」である。これがコフカのいう「地理的環境」である。あるいは、客観的環境とってよいかも知れない。もう一つの環境は、われわれの感覚を通してつくられた「環境」、すなわち、認識された「環境」としての心理的環境である。コフカのこゝばでいえば、「行動的環境」である。もし認識された「行動的環境」と「地理的環境」がまったく同じであれば、環境問題はきわめて簡単である。もしそうであれば、心理学という学問それ自体が成立しないことになる。言い換えれば、「心理的環境」あるいは「行動的環境」と客観的に存在する「地理的環境」とが異なるがゆえに、心理学という学問が存在するといっても過言ではない。誰もしが経験するもう一つの事例で考えてみよう。

太陽や月は、空の真中にあるときは、小さく見える。しかし、西の水平線を沈む太陽は、中空にあるときよりも、はるかに大きく見える。その大きさに感動することもある。しかし、その感動も、いってみれば、一つのトリックである。物理的には、太陽の大きさは、中空にあるときも、西の水平線を沈むときも、まったく同じである。太陽の物理的大きさは、光学的、生理学的に機械的に決定される。太陽の大きさが、その時々によって伸縮するはずはない。それにもかかわらず、われわれの目という感覚器官を通してみる太陽は、客観的に存在している太陽とまったく異なる世界をつくりあげる。目という感覚器官でとらえられ、認識された世界は、われわれの頭のなかにつくられた心理的世界、心理的な「環境」なのである。

この例から理解できるように、われわれのまわりに客観的に存在している環境と、感覚器官を通してつくられた心理的環境、すなわち、「認識」する環境は、決して同じではない。そこに心理学という学問の成立する基盤がある。もし感覚器官を通してつくりだされる心理的環境と客観的環境が異なるとすれば、客観的、物理的世界に法則があるように、心理的環境においても、それを支配する法則、心の法則があるはずである。客観的な世界の法則と頭のなかで認識する世界の法則といってもよい。

さらに重要なことは、「地理的環境」と「行動的環境」あるいは「心理的環境」の類別において、人間の行動は、客観的に存在する「地理的環境」においてではなく、感覚器官を通して認識される「心理的環境」に基づいておこなわれるということである。人間行動の本質は、まさしく、ここにある。われわれ人間は、感覚器官を通しての心理的世界のなかで、それに基づいて、ものを考え、感情を表現し、行動するのである。氷の上を歩いた旅人は、まさしく、彼が感覚器官を通して頭のなかに描きだした「環境」、すなわち、「心理的環境」によって行動したのである。このことから、コフカは、頭のなかにつくられた「心理的環境」を「行動的環境」と称し、人間の行動は、客観的に存在する「地理的環境」に依拠して起こるものではなく、「行動的環境」に基づいて起こると考えた。われわれの外に客観的に存在している「環境」と認識する「環境」とは大きく異なるのである。「環境」問題の本質は、まさしくここにあるといつてよい。

事故も、客観的なそのときの「地理的環境」と、それを認識してつくられた「行動的環境」とのギャップで起こることが多い。溝を飛び越えようとして、跳んで渡ったとき、意外にその溝の幅が大きく、足を挫いたなどは、環境に対する認識、すなわち、頭のなかにつくられた「行動的環境」と客観的な物理的特徴としての「地理的環境」とのギャップによって起こったものである。交通事故をはじめとする多くの人身事故も、このような認識のギャップによって起こると考えてよい。

環境と「ズレ」の問題

しかし、心理学のなかで古くからいわれたこの「環境の二重性」からは、人間が本当に「環境」をどのように認識したとき、その「環境」から影響を受け、あるいは、その環境に対して行動を生起するか、どのように「認識」したとき、その環境は影響を与えず、環境に対する行動を惹起しないのか、についての考えは、生まれてこない。すなわち、「環境」はどんなとき人間の行動を啓発し、思考や認識に影響する存在となりうるのかということについての、それ以上の論は生まれてこないのである。

それを説明する重要なキーワードが、「ズレ」である。ここでいう「ズレ」とは、われわれが外界の「環境」を認識するときに生じる「ギャップ」としてもよい。言い換えれば、われわれの認識の外にあるもの、もっと端的にいえば、われわれの認識や思考をはるかに越えたものは、われわれに対して影響を与えることはできず、それはわれわれにとって「環境」とはなりえない。「相互作用」の対象とはなりえないといってもよい。ただ物理的に存在しているだけである。それは人間にとっては、「環境」ではない。なぜなら、「環境」とは、「認識」の対象となって、すなわち、「相互交渉」の対象となって、はじめて「環境」としての意味をもつからである。その対象がその人が認識することのできる射程にあるときに、あるいは、認識としてとらえることができるときに、はじめて、その人の思考や行動に影響を与え、「環境」としての意味をもつのである。

「環境」と「認識」の関係を「ズレ」の問題としてとらえたのが、アメリカの著名な心理学者、J. マックピカー・ハント (Hunt, 1969) である。ハントは、人間はどんなときに環境からの刺激に対して興味をもち、理解し、行動を起こし、反対に、どんなときに興味をもたず、理解に至らないかについて一つの定式化をおこなっている。「対応の問題 (the problem of match)」といわれるものである。「マッチの問題」「ズレの問題」といってもよい。ハントの「対応の問題」は、まさしく、環境の二重性、すなわち、「地理的環境」と「行動的環境」

の類別では説明できなかった、環境に対する人間の行動の生起の有無を包摂した、「環境」と「認識」の関係を定式化したものである。すなわち、コフカのいう「行動的環境」をさらに綿密に、人間がその対象に対してどんな「認識」をもったとき、その「環境」はその人に影響を与える「環境」となりえて、どんなときに「環境」となりえないかをもっと明確なかたちであらわしたものである。

環境と「内発的動機づけ」

ハントの「対応の問題」は、もともと、人間はどんなときにものごとに対して自ら興味をもち、行動を起こすのか、すなわち、「内発的動機づけ」ということを定式化するために考えられたものであった。

心理学においては、古くから人間が学習行動を起こすには、外、すなわち、「環境」から、たとえば、親や教師から子どもはほめられたり、叱ったりされなければならないと考えられていた。これが人間は外からの働きかけで行動を起こすという意味で「外発的動機づけ」といわれるものである。「外発的動機づけ」の根底にある人間観は、人間怠惰論、あるいは、人間性悪説である。人間は本来怠け者で、親や教師がほめたり、叱ったりして賞や罰を与えなければ、学習しようとする行動は起こさないという主張である。教育心理学の世界において、長い間、「上手なほめ方」「上手な叱り方」といったものがとりあげられてきたのも、このようなことからであった。

しかし、1960年代になると、人間は、いや動物をも含めて、外から賞や罰を与えられなくとも、ある環境におかれると、自ら興味をもって行動を起こすということがわかってきた。人間は本来環境に対して興味をもち、環境に対して能動的に行動を起こす存在であるという思想である。人間性善説といってもよい。それが「内発的動機づけ」である。人間は、「外発的動機づけ」がいうように、外から賞や罰を与えられなくとも、自ら興味をもって行動する存在であるという新しい行動観、学習観、人間観が生まれたのである。それは、まさし

く、対象、すなわち、「環境」と「認識」の関係に対する一定の定式化であった。

人間が外界の対象をどう認識するか、その認識の違いで、その環境に対して自ら行動を起こすか、起こさないかが生じるというのである。ハントは、人間が環境の対象を認識する場合、それが自分の能力やもっている知識ではどうしようもなく、解決できないと認識したとき、その環境に対しては行動を起こさず、むしろ、その「環境」から逃げだそうとするというのである。それは、自分のもっている能力や知識と環境との間の「ズレ」が過大なときである。人間のもっている知識や能力と環境との「ズレ」、すなわち、認識のギャップが大きく、その対象が理解できないとき、自ら起こす行動、すなわち、「内発的動機づけ」は起こらない。むしろ、その対象に対する恐れや恐怖、あるいは、その対象から遠ざかろうとする逃避行動が生まれる。

反対に、環境にある対象が自分のよく知っているもの、熟知したものについても、それについての「興味」や「関心」、自ら行動を起こそうという気持ちは生じない。すなわち、「ズレ」がほとんどないか、過小のときである。どんなにおもしろい小説でも、何度もくり返して読めば、興味を喪失し、読む行動を起こさないようになっていく、というものである。

もしそうであるとすれば、人間の認識と環境との間にある一定水準の「ズレ」があるとき、人間は「興味」をもってその環境に対して自ら行動を起こすことがおこるはずである。それは、環境とその環境を認識する能力との間の「適切なズレ」があるときである。この「適切なズレ」をもった環境においては、言い換えれば、人間がその環境を「適切水準のズレ」をもって認識するとき、人間は賞や罰を与えられなくとも、自ら環境に対して行動を起こすという理論が「内発的動機づけ」である。

心理学においては、コフカのいうごとく、「環境」を「地理的環境」と「行動的環境」とにわけ、人間行動は「行動的環境」に基づいておこなわれるということを定式化してきた。しかし、その「行動的環境」という概念からは、どういった「心理的環境」のときそれが人間の行動を啓発し、どういった心理的環境では人間の行動は抑制されるかは、明確ではない。それを説明する理論が、

ハントのいう「対応の問題」である。つまり、われわれ人間は、自分のもっている知識や能力、あるいは理解力よりも、少し程度の高い環境からの刺激、複雑な刺激に接したとき、興味をもって行動を惹起するということである。それは、まさしく、「環境」と認識の問題である。もしその環境に対する認識に大きな「ズレ」があると、行動は抑制される。抑制されるだけでなく、人間の心のなかに、環境に対する恐怖やその環境から逃げ出したいといった気持ちが生まれる。反対に、その「ズレ」が小さ過ぎても、その環境に対してほとんど興味を示さず、行動もおこらない。

この「内発的動機づけ」の概念こそ、まさしく、「環境」と「認識」、「認識」と「興味」、「認識」と「行為」との関係を定式化したものである。

四つの環境

通常、辞書を引けば、「環境とは、自然環境と社会環境からなる・・・」といったことが書かれている。この分別によれば、海や山、川、たんぼといったものは、自然環境であろう。この自然環境にはいない他の環境、たとえば、道路や水路、住環境、あるいは、必ずしも、感覚的、知覚的にとらえられない家庭環境や学校環境といったもの、さらには、マスコミをはじめとするその社会のもっている環境、雰囲気といったもの、すべてが社会環境として考えられるものといってよいであろう。

しかし、これまで述べた「環境」と「認識」、あるいは「環境」と「行動」という立場から、とくに「教育環境」の問題を取り上げるのに、「環境」を四つの環境で考えてみたい。すなわち、「物理環境」「気象環境」「時間環境」「情報環境」である。とくに、環境の心理的・行動的側面、あるいは、環境を人間の心理的な、あるいは、行動的な処理の対象としてとらえるとき、目に見えない、「気象環境」や「時間環境」、さらにもっと重要なものとして「情報環境」が大きな意味をもってくるのである。

「環境」としてまず最初に考えられる環境は、われわれの周りに空間的広が

りをもって物理的に存在している「環境」である。自然環境や住環境などがそれである。それらの環境は、われわれのまわりに物理的に、空間的に存在するというので、物理環境あるいは物理的環境である。物理的に存在するという意味では、人もまた「物理環境」の一つである。

それだけに、「物理環境」をとらえ、理解するのはきわめて簡単である。遠くに望む山、近くを流れる川、うっそうとした樹木、道端でみかける雑草や、公園に植えられた草花など、すべてが「物理環境」である。これらは、いってみれば、「物理環境」のなかの「自然環境」といってよいものである。「住環境」といわれるものも、これまで述べたように、もちろん、「物理環境」である。また、町のなかに点在する公園も、「物理環境」の一つであろう。とくにその公園が子どもの遊び場となると、それは教育的な「教育環境」としての意味をもってくる。

「教育環境」でいえば、学校にあるさまざまな施設、設備、教室の机や椅子、黒板など、教室の空間を占めるすべての「物理環境」が、「教育環境」である。学校や教室がどんな「物理空間」を構成しているかは、「教育環境」としてある種の影響をもつことは事実である。同じように、家庭においても、その住構造や、その住居のある環境、家のなかの道具や品物といったものも、すべてが「物理環境」である。人も一定の物理的空間を占めるという意味で、人を物理的存在としてだけとらえた場合、「物理空間」の一つであると理解することもできる。しかし、人間の場合、「教育環境」としてもっと重要なのは、それがあとで述べる「情報環境」としての意味をもつからである。

「気象環境」と「時間環境」

人間が生活していくうえでの「環境」として欠かすことのできないもう一つの「環境」が、「気象条件」、すなわち、「気象環境」である。「暑い」か「寒い」か、「湿度が高い」か「低い」かなどは、人間の行動や生活に直接に影響を与える気象環境である。人間は世界のまさしくさまざまな気象条件のなかで

暮らし、生活している。灼熱の地もあれば、極寒の極地という環境もある。灼熱の地で生活するということは、その地で暮らす者にとっては甘受しなればならない条件である。酷寒の地で南国のように暮らすことはできない。この「気象条件」は、教育環境としても影響をもっている。寒い冬、寒風吹き荒ぶなかで、子どもたちに乾布摩擦をさせるのも、その「気象条件」を教育のなかに採り入れた行為の一つである。また、オーストラリアのプリズベン地方では、子どもたちは、首の後ろを広く覆ったひさしの帽子をかぶって登校する。強い紫外線から皮膚を守る教育的措置である。

時間も「環境」といえば、奇異に感じる人がいるかも知れない。通常、「環境」といわれるものは、なんらかの意味で物理的存在で、空間的な広がりをもっているからである。しかし、「時間」もりっぱな「環境」である。人間は、「時間」と「空間」のなかで生活している。一日の時間は、朝から昼へと流れ、夜へと至る。その毎日の積み重ねが、一つの週となり、月をつくる。月が十二くれば、一年である。時間の流れは、何人といえども変えることはできない。時間は宿命である。人間が存在する空間が二次元の世界であるとすれば、時間の流れは、一次元の世界である。人間の生活とは、この二つの次元、すなわち、二次元空間と一次元の時間という「環境」を軸にして営まれている。

人間がその「環境」にどう生きるかということは、その「時間」とどう生きるかと密接に関係している。「時間」も人間が処理する心理的対象であるからである。「充実した生活」とか「充実した教育」とか「充実した学習」などというときは、「時間」が関係していることは明白である。一定の「物理環境」のなかで処理している、その処理の仕方に関係しているからである。その時間を熱中して、熱心に過ごせば、「充実した生活」「充実した学習」が経験できる。この場合、「充実した生活」とか「充実した学習」というのは、その人がそのときの時間をどのように処理したか、ということである。

よく日本人の生活は、一人あたりの国民総所得にくらべて、豊かさを感じられない、といわれることが多い。われわれのまわりには、物は豊富に存在する。その物質的環境の豊かさは、決して世界のどの国をみても、遜色のあるもので

はない。それにもかかわらず、「豊かさを感じない」といわれるのは、どうしてであろうか。それは「時間」の豊かさが少ないからである。とくにサラリーマンの生活は、その時間の多くを会社や企業のなかで消費し、家族との団らんや自分の自由になる時間がきわめて少ないからである。

また、反対に、職を退職した人にとっては、「時間」はありあまるほどである。しかし、その自由な、すべてを自分のものとして使える「時間」をどうしてよいかかわらず、その「環境」に適應できないでいる数多くのリタイア・サラリーマンがいたるところにいる。とくに、それまで会社のため、企業のため、仕事一筋で生きてきた、エクゼクティブといわれる人にとっては、その自由な時間の「環境」は、地獄の責めにも似たものであるかも知れない。それまで、朝の出勤から夜遅く自宅に帰るまで、同僚や部下や上司とのつきあい、自分の仕事、ギッシリと時間のつまったスケジュールで動いていた。しかし、それらの時間は、そのほとんどが他から与えられたものである。自らつくり出したものではない。会社によって与えられた時間であるといってもよい。退職とは、このような「時間」を軸として営まれる仕事や人間関係のすべてを失うことである。人間が生きていくうえで、「時間」という「環境」をどうコントロールし、それにどう対応して生きていくかは、基本的な「環境」問題である。おそらく、これからの「高齢社会」においては、その齢代を生きる人にとっては、健康や生活の問題とともに、その自由な時間を生きがいをもってどう生きるかが重要な課題となるであろう。

「時間」が環境であるということは、とくに子どもの教育において重要である。子どもは、当然のことながら、「未来環境」のなかで、活動し、生きていくものである。そのことから、子どもの教育は、その子どもたちがどのような「未来環境」のなかで生きていくのかを射程においてなされなければならない。それなくして、教育の目標はありえないし、教育をおこなうこともできない。教師や親をはじめ、教育にたずさわる者は、子どもたちが生きる「未来環境」への認識こそ、もっとも大切なものである。とくに、今日みられるように、世界が大きく変動をとげているときには、「未来環境」への的確な視点こそ、こ

れからの教育においてもっとも求められるものである。

「情報環境」

最後のもう一つの「環境」が、「情報環境」である。今日の社会は、情報化社会であるといわれている。現代社会の特徴を定義して、脱工業化社会、情報化社会といわれるようになってから、相当の年月がたっている。もうかれこれ、四十年近くの歳月が流れている。当時、社会や人間の生体のしくみと、今日でいうコンピューター、人工頭脳を統一的に説明する原理として、情報やサイバネティックスなどのことばが現れ、これから先の社会を説明するキー概念として「情報」ということばがもてはやされた。とはいっても、一部の専門家を除き、「情報」ということばについては、その概念、あるいは、そのことばのもつ社会的意味については、十分に理解されていたとはいえない。

しかし、当時予測された情報化社会の到来は、コンピューター科学の急速な進歩、テレビをはじめとするマス・メディアの急激な拡大等によって、「情報なくして、社会なし」と考えられるほど、「情報」という概念は、急速にひろまっていった。確かに、今日の社会は、「情報」ということばを抜きにしては、理解できない。「情報」という概念は、科学の分野においては、なにもコンピューターの世界だけではない。医学や生物学の領域においても、「遺伝情報」ということばで研究が進められている。政治の世界においても、ベルリンの壁の崩壊へとつながったのは、当時の東ドイツの市民たちが西ドイツのテレビの電波を通して見た「情報」が一つの大きな要因であったといわれている。

「自然環境」と対比して分類される「社会環境」も、その本質は「情報環境」であるといえることができるであろう。また、「家庭環境」といわれるものも、その本質は、「情報環境」である。

今日の「社会」においては、われわれ人間は、さまざまな情報を受け取り、それに影響されながら、生きている。いってみれば、「情報環境」のなかで生きているといってもよいであろう。しかも、その「情報環境」は、われわれ人間

ものの考え方、生き方、価値観、さらには、人間の成長にとっても、大きな影響を与えるものである。

この「情報環境」は、大きく二つに分けることができる。一つは、「情報化社会」ということばが端的にあらわすような、マスコミをはじめとして、人間が社会から、すなわち「社会環境」から受け取る「情報」である。その「情報」も、有形無形にその社会に生きる人間の思考や行動、あるいは、子どもの成長や発達に影響を与えるものである。その意味で、マスコミの流す「情報」や社会的現象は、われわれをとりまく「教育環境」の一つであるといえることができるであろう。

われわれに影響を与えるもう一つの「環境」は、次に述べるような、人そのものがもっている「情報」である。おそらく、「教育環境」でもっとも重要なものは、親や教師、あるいは、子どものまわりにいる他の人たちの頭のなかにもっている「情報環境」である。「家庭環境」とか「学校環境」といわれるこれらの環境も、その本質は「情報環境」である。

このことから、本論においては、「環境」を大きく四つに分けて考えている。すなわち、これまで述べた「物理環境」「時間環境」「気象環境」「情報環境」である。これらの環境が、有形無形に、さまざまなかたちで、われわれ人間の行動や生き方、成長・発達に影響を与える「教育環境」と考えてよい。言い換えれば、「教育環境」は、この四つの環境で構成されていると考えなければならない。そのなかで、とくに子どもの成長・発達にもっとも大きな影響を与える「教育環境」が、「情報環境」である。

「情報」と「教育環境」

今日の社会は、「情報社会」である。われわれ人間は、マスコミをはじめ、さまざまな「情報」が飛び交うなか、行き交うなかで生きている。しかし、人間は、他から「情報」を受け取るだけの存在ではない。人間自身が「情報」を処理し、「情報」を発信する存在でもある。子どもが成長・発達し、学習して

いく過程で、それに対して影響を与える母親、父親、あるいは、教師としての存在は、それらが子どもに対して「情報」を発信するがために、きわめて重要な「教育環境」としての意味をもつのである。

前に述べたように、子どもの外に存在する「環境」は、子どもに対してなんらかの影響を与えるとき、「環境」としての意味をもつ。「影響を与える」ということは、別のことばでいえば、子どもと「環境」との間に「相互作用」が存在するということである。つまり、子どもの側からすれば、母親や、父親、あるいは、教師が「相互作用」の対象となることである。さらにいえば、子どもは、それを「相互作用」の対象としたとき、その対象について一定の「経験」をし、その「経験」が子どもの成長や発達、学習に影響を与えるということになるのである。

このように考えると、主たる「教育環境」とは、子どものまわりにいる親や教師など、おとなのもっている「情報」あるいは「情報」の中身ということになる。その母親や父親、あるいは、教師がどういった「情報内容」をもっているかが、子どもの「教育環境」を構成する一つの重要な要素であると考えられる。さらに、子どもの側についていえば、子どもが母親や父親、教師の与える、あるいは、投げかける「情報」をどう認識し、どうキャッチするか、ということも、重要である。

親や教師がどんな「情報」を蓄積し、子どもにその「情報」を流し、子どもが求めたときに、それに応じた「情報」を伝えることができるか、ということである。いってみれば、その違いが「教育環境」の違いといつてよい。その「情報」の一つは、いわゆる、「知識」である。親や教師がそれまでの生活経験のなかから蓄積した「知識」や、勉強し、学習によって習得した「知識」である。たとえば、ある母親が、いま自分の子どもが通っている塾や隣の塾についてはよく知っているが、いま沖縄でどんな問題が起こっているのか、それがどんな意味をもつのかについての「知識」がなく考えることができないのも、一つの「情報環境」としての「教育環境」である。こういった親や教師がもっている「情報」は、あるいは、「情報環境」は、多くの場合、親や教師のそのと

きどきの話題となって、ことばでしゃべられる場合が多い。子どもは、それを聞いて、自分のもっている「知識」や「情報」と照合し、それを受容したり、拒否したりする。したがって、おとなから流される話の内容が子どもにとって重要な「情報環境」をつくることになる。おそらく、子どもの「教育環境」としてもっとも重要な意味をもつのは、この「情報環境」であろう。

「時代環境」と「マス・メディア」

「情報環境」を「教育環境」としてとらえる場合、二つのカテゴリーに分類することができる。一つは、より狭い環境のなかで一人の個として存在する場合である。たとえば、家庭における父親として、母親として、あるいは、学校における教師として、友人として存在するときである。もう一つは、もっと広い、その社会として、その社会に生きる子どもに有形無形の影響を与える場合である。そのなかには、大きくいえば、「時代環境」というべきものはいるであろう。

たとえば、その時代を特徴づける精神として「時代精神」といわれるものがある。その時代の社会、人心を支配する精神である。時代は、目に見えないかたちで、あるときは、突然の大きな社会的変動のなかで、確実に変わっていく。そして、その時代を特徴づける精神をつくっていく。あるいは、明確な「時代精神」とはいわないまでも、なにか前とは異なる「情報環境」をつくっていく。その時代の流行や価値観、ものの考え方、行動様式といったものである。それは、その時代の精神を特徴づける「時代精神」というよりも、もっと明確さを欠いた「時代環境」とでもいうべきものであろう。子どもの行動は、人間の行動は、この「時代環境」ともいうべき、その時代の「情報環境」に影響を受けながらおこなわれていくのである。

いま中学校をはじめ、学校教育のなかでさまざまな問題が起こっている。「いじめ」もその一つである。次々と起こる青少年の衝撃的な事件のために、過去の事件はつい記憶の淵に沈みがちであるが、しかしそのなかで、一つの大

きな衝撃が日本列島を震害させたのは、かつて特攻基地として多くの若者の命を奪った鹿児島鹿屋で起こった「いじめ」による自殺である。おそらく、中学生をはじめとするいまの若者は、国家のためとしてその命を散らした特攻隊員のころのさがを知らないかも知れない。あるいは、その自殺がかつての特攻基地の鹿屋で起こったということも、偶然の一致で、二つの間にはなんの関係もないということも事実であろう。しかし、国家のためとして自らの命をかけて死に赴いた若き青年たちを生んだその時代と、友をいじめ、死に至らしめた子どもたちの行動を生んだ現代とは、その時代を生きる青年たちのそれぞれの「時代精神」に明確な違いがあるということを証明するものである。時代の歴史は、国家のため命をささげた若者の時代から、敗戦を契機としたとはいえ、同じ若者が同じ仲間をいじめ、死に至らしめる時代へとどのようにして変遷していったのであろうか。二つの時代には、価値観、行動様式をふくめて、明確な違いが存在する。われわれの世代が遭遇したこの二つの出来事を思い浮かべるとき、歴史の断絶と連続、六十年の時代の重さに想いをはせないわけにはいかない。それと同時に、その時代には、その時代を特徴づける「時代精神」が、あるいは、時代精神とはいわなくとも、「時代環境」とでもいうべきものが存在していることを知ることができる。「時代環境」は、まさしく、その時代を生きる人の思考や行動に、あるいは、教育や子育てに影響を与える「社会環境」としての「情報環境」なのである。その「情報環境」は、少しずつ、しかし、確実に変化し、その時代の特徴としての「情報環境」をつくり、「教育環境」としての意味をもつのである。

その「情報環境」のなかでとくに影響の大きいのが、「マス・メディア」である。テレビ、ラジオ、新聞、雑誌をはじめとする「マス・メディア」は、一度に大量の情報を広範囲にわたって伝達し、そこに生きる者に対して限らない影響を与える。そのなかでとくに傑出した力をもった媒体がテレビである。テレビは、国内はもとより、世界の隅々で起こっているさまざまな出来事に至るまで広く「情報」を流し、「テレビなくして、生活無し」といわれるようになるまで、われわれの生活のなかに入り込み、「情報社会」といわれる今日の社

会的特徴をつくりあげている。テレビをはじめ、さまざまな「マス・メディア」が伝える情報がそこに生きる人間の思考や行動に影響を与え、子どもの成長や行動はもとより、その子どもの行動に大きな影響を与える親の思考や行動に対しても、強い影響を与えているのである。この意味で、子どもの成長にとっての家庭環境としての親の思考や行動も、その社会からの影響のなかにあるのである。子どもの「教育環境」としての「情報社会」の特質は、あるときは直接的に、あるいは、父親や母親、あるいは、教師の思考や行動を經由して、成育する子どもの行動や思考に影響を与えているのである。

「教育環境」の四つのレベル

もう一つは、家庭や学校における個としての親や教師のもつ「教育環境」である。子どもに影響する個としてのおとなの「教育環境」としては、いくつかのレベルが考えられる。具体的、具象的、表面的なものから、抽象的、深層的なものに至るレベルである。親や教師が子どもの前でおこなう動作や表情といったものが、その一つである。動作や表情はきわめて具象的で、表面的である。親や教師が、どんなしぐさや表情でいるかは、子どもにとっては、すぐに容易にとらえることのできるものである。そのレベルでの「教育環境」というものが、一つ考えられる。子どもが幼ければ、親や教師のおこなう表情や動作といった視覚的にとらえやすいレベルの刺激は、きわめて大切な「教育環境」である。しかも、しぐさや表情といったものも、子どもになんらかのサインを送っているという意味で、「情報」をになっていると考えてよいであろう。きわめて表面的な、表層的なレベルでの「情報」である。

次のレベルの「情報環境」は、ことばである。もっといえば、親や教師のことばを通して発せられる「情報の内容」というものである。人間のもっている「情報内容」は、その多くが、ことばを通して伝えられる。そのことばを通して伝えられる話の内容、いかえれば、「情報内容」が教育環境としてもっとも重要なものである。おそらく、子どもを取り巻く「教育環境」としてもっと

も大きな影響を与えるのが、ことばによって伝えられる「情報内容」であろう。あるいは、ことばの場合、親と子の、あるいは、教師と子どもとのコミュニケーションのあり方であろう。そのあり方如何が「教育環境」として大きな意味をもつのである。

さらに深層にあるものとして、おとながそのときどきに発する「感情」も、りっぱな「教育環境」である。おとなが喜び、怒り、悲しむ、といった感情の表出も、子どもにとっては、大きな「教育環境」の一つである。しかも、これらの感情の表出は、ことばや表情、態度、しぐさといったレベルの行動と一緒にしておこなわれることが多い。そのことから、ときには、子どもにとってインパクトのきわめて強い「教育環境」を出現させる。また、おとなや教師がなにに「興味」や「関心」をもっているかということも、子どもにとっては、大きな「教育環境」である。親や教師が「興味」や「関心」をもっていれば、自ずから、それを話題にすることも多いからである。

最後のもっとも深層にある「教育環境」が、その人のもっている「価値観」である。

価値観こそ、重要な「情報環境」

ここらのもっとも根底にあるものが、親や教師のもっている「価値観」である。「価値観」とは、一口でいえば、「なにが正しくて、なにが正しくないと思っているか」「なにが大切に、なにが大切でないと思っているか」ということである。あるいは、「こころのなかで望ましいと思っているもの、価値あるものと思っているもの」、それが「価値観」である。たとえば、親や教師が、愛が大切だと思っていれば、それは一つの「価値観」である。正直が大切だと考えていれば、それもまた、「価値観」である。「価値観」とは、その人がおこなう行動の根底にあるものである。

「価値観」は、その人間の長い人生のなかでつくられてきたものである。その人間がどんな家庭環境で育ったか、どういった経験をしたか、どういった人

との出会いをしたか、どんな本を読んだかなどのなかで、その人の人格の根底に沈殿していったものである。人間は、幼いときから「なにが大切なもので、なにが大切なものでないか」「なにが望ましいことで、なにが望ましくないか」の「価値観」を、その意味を十分に理解しなくて、自分のなかに取り入れていく。人間の「価値観」の形成は、すでに幼いときにはじまると考えてよい。その一人一人のもっている「価値観」は、その人がどんな行動を選択するかということととらえることができる。体育のとき、いつも体操服を忘れてくる子どもは、体育はきらいで、つまらないという考えをもっていると推定することができる。一人一人のもっている「価値観」は、長い人生の道程のなかで形成されてきたものだけに、それを換えようとしても、なかなか変わらないものである。親が一回の教育講演を聞いても、なかなか子育てがうまくいかないのも、子育てがその人の「価値観」と深くむすびついているからである。ある意味では、よい「教育環境」とは、子どもをどんなに育てればうまくいくかといった方法論ではなく、むしろその人の「価値観」と深く関係づけられているのである。

われわれが「教育環境」を問題にするとき、その社会のもつ「情報」、一人一人の人間の所有する「情報」に注目し、それを解析することによって、「教育環境」のもつ実態を知ることができるのである。

本小論のはじめに述べたように、「環境」とは、われわれ人間が「相互作用」の対象となっはじめて「環境」としての意味をもつのである。人間と環境との「相互作用」は、さまざまなレベルでおこなわれる。しかし、そのなかで子どもの「教育環境」としてとくに重要なものは、人間のもつ「価値観」を含んだ「情報的な相互作用」であろう。子どもは、相互作用の対象とする環境としての人間のもつ価値観や知識や思考といった情報的内容と相互的な交わりをおこない、それから大きな影響を受けながら、人間形成をおこなっているのである。それが子どもの「教育環境」を構成するもっとも重要な要素なのである。

文 献

- Hunt, J. McV., 1969, *The challenge of incompetence and poverty: Papers on the role of early education.*
Urbana: University of Illinois Press. (宮原英種、宮原和子訳、1978 乳幼児教育の新しい役割 — その心理学的基盤と社会的意味 — 新曜社)。
- Koffka, K. 1935, *Principles of gestalt psychology* paul.